



**You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Jakość kultury i jakość życia : społeczne i edukacyjne uwarunkowania adaptacji do zmian

Author: Jolanta Suchodolska

Citation style: Suchodolska Jolanta. (2013). Jakość kultury i jakość życia : społeczne i edukacyjne uwarunkowania adaptacji do zmian. W: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska (red.), "Kultura w edukacji międzykulturowej : konteksty teoretyczne i społeczno-polityczne" (S. 110-126). Toruń : Wydawnictwo Adam Marszałek

© Korzystanie z tego materiału jest możliwe zgodnie z właściwymi przepisami o dozwolonym użytku lub o innych wyjątkach przewidzianych w przepisach prawa, a korzystanie w szerszym zakresie wymaga uzyskania zgody uprawnionego.



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Jolanta Suchodolska

Jakość kultury i jakość życia. Społeczne i edukacyjne uwarunkowania adaptacji do zmian

*Dynamika rozwoju kultury ma
prawdopodobnie tym większe tempo,
im bardziej kultura jest dojrzała,
to znaczy oparta na własnym wy-
siłku intelektualnym podmiotów¹*

Pytanie o związek człowieka z kulturą

W rozważaniach nad związkiem między kulturą i człowiekiem powstaje wiele pytań, które rozważane są – w zależności od przyjętej orientacji – z socjologicznej, antropologicznej, także psychologicznej (głównie w ujęciu psychologii humanistycznej) perspektywy rozumienia tych wzajemnych powiązań i relacji. Relacje te kształtują się jako efekt zmiany głównych punktów odniesienia człowieka wobec siebie, swoich celów, wreszcie wobec świata i kwestii rozumienia odpowiedzialności², która kształtuje się jako jedno z ogniw rozwoju autonomii indywidualnej i zadaniowej. Sama odpowiedzialność pojawia się w literaturze, jak i rozważaniach społecznych, jako stan konfrontacji człowieka z tym, co odczuwa indywidualnie i co podziela wewnętrznie – emocjonalnie, a co jest również wynikiem świadomego dopasowywania się (tzw. dostrajania) do wymogów świata zewnętrznego z jednoczesną doznawaną wewnętrznie potrzebą uczestniczenia w tej adaptacji. To mało typowe przełożenie rozumienia odpowiedzialności na język psychologii osobowości³ może mieć jednak swoje ory-

¹ K. Obuchowski: *Od przedmiotu do podmiotu*. Bydgoszcz 2001, Akademia Bydgoska im. Kazimierza Wielkiego, s. 97.

² Wraz z obserwowaną demokratyzacją życia, jak również szansą większej wolności osobistej człowieka, obserwuje się zmianę podejścia do kwestii odpowiedzialności. W sposób wyraźny następuje zmiana akcentu z odpowiedzialności zbiorowej na indywidualną.

³ Specyficzne pojmowanie rozwoju i zmian w obszarze osobowości zawiera w sobie pewną analogię funkcjonalną do odpowiedzialności, polegającą na tym, że człowiek przejmuje – poprzez

ginalne uzasadnienie, zgodnie z którym to człowiek powinien rozwijać w sobie potrzebę kreatywnego, twórczego wzrostu poczucia odpowiedzialności poprzez świadomość i umiejętność nazwania własnych potrzeb, pragnień, priorytetów, jak również autonomicznego kształtowania się poglądu na świat i wyobrażenia o świecie, by umieć go zmienić w wyniku negocjacji społecznych i zbudować – używając słów K. Obuchowskiego – „własny gmach przekonań obok swoich stereotypów”⁴. Również człowiek odpowiedzialny za budowanie i obronę swojej podmiotowości – na drodze swojego temporalnego rozwoju – dbać powinien o spełnienie jakże istotnych warunków, by: dysponować wiedzą o sobie (samowiedzą), wytyczać sobie zadania (w związku z tą samowiedzą), dobierać odpowiednie do nich metody działania i stosować je w sposób inteligentny. Ponadto ważne jest, by w sposób „intencjonalnie autonomiczny” rozwijać postawę „do...”, w sposób twórczy interpretować swoje pragnienia i – krok po kroku – generować osobisty model świata, projektując tym samym siebie samego. Na liście życzeń związanych z rozwojem dążeń podmiotowych człowieka są: posiadanie dystansu psychicznego, kreatywny rozwój osobowości i – wreszcie – posiadanie i odczuwanie sensu życia⁵. Można by zaryzykować stwierdzenie, że listę tę dopełnia poczucie każdej jednostki, że doświadcza przejawów codziennej samorealizacji, kształtując określony – indywidualny – stosunek do siebie, do zadań osobistych i świata, i w ten sposób czuje się ona szczęśliwa.

W procesie tym niebagatelną rolę wpierającą odgrywa środowisko życia, w którym osobami dostarczającymi nie tylko wzorców powinności, ale przede wszystkim poczucia bezpieczeństwa i konkretnych strategii działania, są rodzice oraz inne osoby bliskie. Z pewnością ważne jest, by pełniący rolę przewodników dorośli potrafili stosować szeroko perspektywiczny model myślenia o własnych możliwościach, związanych z poczuciem odpowiedzialnej wolności⁶

naśladowanie i modelowanie – pewne stany, wartości i zachowania jako swoje i jest uświadamiany konsekwencjami, które się z nimi wiążą. Jednak dopiero na etapie samodzielnego, twórczego analizowania ich i wartościowania niektóre selektywnie odrzuca i zdolny jest do tworzenia koncepcji siebie w realnym świecie – zdaniem K. Obuchowskiego – tzw. koncepcji rzutowanej w przyszłość. Podobne mechanizmy wewnętrzne i zewnątrzsterowne regulują kwestie rozwoju odpowiedzialności.

⁴ K. Obuchowski: *Od przedmiotu do podmiotu*. cyt. wyd., s. 36.

⁵ Teoretyczne tło uzasadnień przywołanych powyżej właściwości znajduje się w pracy Autora. K. Obuchowski: *Galaktyka potrzeb*. Wyd. 2, Poznań 2000, Zysk i S-ka.

⁶ Termin ten zaproponowany został przez R. Derbisa; por. R. Derbis: *Odpowiedzialna wolność w kształtowaniu jakości życia*. W: A. Bańka, R. Derbis (red.): *Psychologiczne i pedagogiczne wymiary jakości życia*. Poznań–Częstochowa 1994, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie, s. 53–62.

i wówczas przełożyć ten model na wychowanie dziecka⁷. Sposób, w jaki jednak zachowują się rodzice wobec dziecka, jest kwestią indywidualną, ale należy pamiętać, że każdy człowiek – ucząc się poprzez własne doświadczenia – w znacznym stopniu reprodukuje wzory zachowań, którymi sam był karmiony w przekazie międzypokoleniowym. Generacyjny przekaz i kodowanie wzorów zachowań społecznych są narażone na działanie różnorodnych czynników kulturowych. Dlatego też w obszarach kształtowania wiedzy o sobie i poznawania środowiska ważne są atmosfera kulturowa oraz świeżość spojrzenia i elastyczność postrzegania rzeczywistości przez siebie i osoby znaczące.

Zdaniem Allana Blooma⁸ nie tyle istotna jest tu przynależność kulturowa czy udział w funkcjonowaniu instytucji socjalizacyjnych, co dobra, solidna edukacja humanistyczna, dostarczająca samodzielności zadaniowej – ucząca krytycznego myślenia. Oznacza to, że autentyczność bycia człowiekiem przyciąga wyższe oczekiwania niż te, które daje nam sama kultura. Dążenie do poznania siebie i własnej natury umożliwia człowiekowi podważenie oczywistych konwencji i selektywny, twórczy w skutkach wybór. Do realizowania takich celów poznawczych oraz emotywno-motywacyjnych w procesie dorastania i wszechstronnego rozwoju dziecka powinni być przygotowani rodzice. Współczesne rozumienie odpowiedzialności idzie w parze z kształtowaniem własnej koncepcji świata i dotyczy wymiaru indywidualnego. Przejmowanie odpowiedzialności za siebie i konsekwencje swoich działań wynikających z różnych sytuacji wielokrotnie dotykają przestrzeni ryzyka. Świadomość owych zmian powoduje, że człowiek staje się podmiotowy w swym myśleniu i działaniu. Staje się pozytywny, gdy spełnia się w realizacji własnych zadań rozwojowych⁹ – zadań osobistych, uwzględniających odpowiedzialność za siebie jako za osobę,

⁷ Niezwykle ważna okazuje się umiejętność wyważenia poczucia odpowiedzialności, opiekuńczości rodzica wobec dziecka, ponieważ nadmiar tego uczucia – podobnie jak niedobór – może sprzyjać problemom emocjonalnym, zaburzeniom roli społecznej czy nawet psychosomatycznym u dzieci. Odpowiedzialność za kogoś i nadtroskliwość – jeśli są zbyt silne – szkodzą, ograniczają wolność.

⁸ A. Bloom: *Umysł zamknięty*. Warszawa 2012, Wydawnictwo Zysk i S-ka.

⁹ Zadania rozwojowe to ważne zadania, realizowane na każdym z etapów życia, począwszy od zadań okresu wczesnego dzieciństwa, po zadania okresu późnej dorosłości. Każde z nich obejmuje rozwój ważnych dla jednostki w określonym wieku umiejętności i kompetencji. Szerzej na ten temat m.in. A. Szczurek-Boruta: „Zadania rozwojowe” jako kategoria pedagogiczna – wykorzystanie i perspektywy. W: R. Wawrzyniak-Beszterda (red.): *Wokół zagadnień wychowania – aspekty teoretyczne i przyczynki empiryczne*. Poznań 2008, Zeszyty Naukowe Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 709–713; A. Szczurek-Boruta A.: *Zadania rozwojowe*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. t. 7, V–Ż. Warszawa 2008, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 35–48.

pozostającą w blisko-interaktywnych relacjach z innymi ludźmi¹⁰ i środowiskiem. To kolejne ważne zadanie do zrealizowania przez pokolenie dorosłych – nauczyć dzieci i młodzież autentycznego przeżywania emocji, uczuć, otwartości na nowe zjawiska i rzeczy, z jednoczesnym poszukiwaniem odpowiedzi na pytanie, jakie konsekwencje wywołuje moja ciekawość, moje zachowanie, moja postawa?; w jakim zakresie jestem odpowiedzialny za to, co nazywam swoją wolnością czy prawem do wolności?

Pomimo że rozważania o odpowiedzialności, wolności (także kwestii wolności wyborów) mogą wydawać się tu bezpodstawne, okazuje się, że obecność tych wartości decyduje o ważnych wymiarach poczucia jakości naszego życia. W sposób szczególny z sytuacją taką mamy do czynienia w przypadku jakości naszego zdrowia, relacji z ważnymi emocjonalnie osobami, jak również aktywności związanej z pełnieniem roli społecznej. Odpowiedzialna wolność jako wartość życiowa polega na działaniu w sytuacjach, gdy człowiek odczuwa taki rodzaj autonomii i swobody psychicznej, która sprzyja jego akceptowanej jakości życia i możliwości jej podnoszenia. W tym miejscu powstaje pytanie o to, czym owa jakość życia jest? W jakich kategoriach o niej mówimy, co ją wyznacza – indywidualnie i zbiorowo, a także jaki jest jej związek z jakością szeroko rozumianej kultury?

W poszukiwaniu jakości życia; temporalne uwarunkowania jakości życia i kultura

Stosowanie kategorii jakości życia w sposób niejako permanentny skłania człowieka do łączenia tego terminu z wartościowaniem i oceną własnego życia. Jednak – jak wskazuje Stanisław Kowalik¹¹ – istnieje jeszcze jedna perspektywa określania jakości życia, w której można ją traktować jako sumę przeżyć, odczuwanych w czasie – najczęściej w okresie życia, w którym aktualnie jesteśmy. Nie jest to oczywiście wyłącznie refleksyjna ocena tego, co aktualnie przeżywamy lub przeżyliśmy, co aktualnie dzieje się wokół nas – w bliskim

¹⁰ Można by w tym miejscu odwołać się do poglądów i idei, głoszonych przez takich psychologów, jak Alfred Adler czy Abraham Maslow, podkreślających potrzebę poczucia wspólnoty – jakże niezbędnej z punktu widzenia rozwoju osobowości człowieka, poczucia zakorzenienia i umiejscowienia w grupie bliskiej emocjonalnie.

¹¹ St. Kowalik: *Temporalne uwarunkowania jakości życia*. W: A. Bańka, R. Derbis (red.): *Psychologiczne i pedagogiczne wymiary jakości życia*. Poznań–Częstochowa 1994, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie, s. 44; por. też St. Kowalik (red.): *Psychologiczne wymiary jakości życia*. W: A. Bańka, R. Derbis (red.): *Myśl psychologiczna w Polsce Odrodzonej*. Poznań–Częstochowa 1993, Wyd. „Gemini”.

środowisku, czego doświadczamy w naszej świadomości. W ujęciu dynamicznym – jakość życia to charakteryzujący życie człowieka zbiór stanów subiektywnych, poczynając od stanów przeżyciowych negatywnych emocjonalnie (niepewności, lęku, złości), przez neutralne, skończywszy na pozytywnych emocjonalnie (manifestowanych przez zachwyt, radość czy podziw). Jakość życia można opisywać na różne sposoby, a jej cechą charakterystyczną jest intensywność przeżyć w czasie, ich zróżnicowanie, tzw. usztywnienie bądź powierzchowność¹². Z perspektywy zbliżenia kwestii jakości kultury i jakości życia, także poszukiwania odniesień do poczucia podmiotowości, samorealizacji czy też odpowiedzialności, ważne wydaje się przywołanie najbliższego wewnętrznie człowiekowi wymiaru jakości życia, jakim jest wymiar temporalny¹³. Czas okazuje się niezwykle ważną kategorią psychologiczną¹⁴, opisywaną z użyciem różnych parametrów, takich jak: biorytmy, linie życia, horyzonty czasowe, momenty aktywne psychologicznie, perspektywy temporalne czy też temporalne punkty odniesienia. Te swoiste ekwiwalenty synonimicznie przybliżają kategorię, w jakiej człowiek postrzegać może aktualny lub upływający czas. Percepcja czasu w życiu człowieka jest złożona i zależna od czynników czasoprzestrzennych i konsekwencji przyczynowo-skutkowych. Rozważania te byłyby mało przydatne, gdyby nie fakt, że można je odnieść do sposobu wykorzystywania przez człowieka informacji na własny temat, zawartych w czasie (przeszłości, teraźniejszości i antycypowanej przyszłości), po to, by informacje te spożytkować we własnym działaniu. W sposób zatem klarowny kwestia pojmowania czasu w kategoriach wnioskowania i procesów emotywno-motywacyjnych wydaje się niezwykle użyteczna poznawczo. Można – za pomocą podejścia do kwestii czasu i zawartych w nim informacji o sobie i własnym życiu – projektować sposoby analizy uwarunkowań zdarzeń aktualnych (szukając np. odpowiedzi na pytanie, czy zmiany w zachowaniu, postępowaniu czy reakcjach uwarunkowane są tym, co było, jest, czy dopiero będzie¹⁵. Co więcej, zauważa się

¹² Powierzchowność przeżyć charakteryzuje niski stopień powiązania ich z własnym osobowym – indywidualnym – Ja. Można by w tym miejscu sięgnąć do licznych koncepcji, ujmujących owe związki z perspektywy kształtowania się tożsamości człowieka – od okresu wczesnego dzieciństwa po dorosłość, ukazujących znaczenie przeżywanego doświadczeń emocjonalnych w rozwoju osobowości.

¹³ Wymiar temporalny jakości życia wydaje się najbardziej wyraźnie związany z płaszczyzną jego życia psychicznego. Doświadczanie przeżywanego (także upływającego) czasu może mieć znaczenie zasadnicze w określaniu jakości życia człowieka.

¹⁴ Na gruncie polskiej psychologii pojęcie czasu pojawiło się w szczególności w analizach W. Łukaszewskiego; por. szerzej na ten temat: W. Łukaszewski: *Szanse rozwoju osobowości*. Warszawa 1984, KIW.

¹⁵ Szerzej na ten temat między innymi: W. Łukaszewski: *Szanse rozwoju osobowości*. cyt. wyd.

istotne związki nie tylko między wykorzystywaniem czasu, ale i jego interpretowaniem przez ludzi, będących w różnych okresach życia (i różnym wieku). Oznacza to, że istnieje charakterystyczny rodzaj związku między rozumieniem czasu, a stosunkiem do niego w świadomości i zachowaniach społecznych osób w określonym wieku, co wiąże się dodatkowo z pełnionymi przez nich rolami społecznymi. Ten rodzaj związku jest niezwykle interesujący poznawczo, głównie dlatego, że określa go w pewnej mierze wyuczone bądź uwewnętrznione na drodze socjalizacji podejście, kształtowane od okresu dzieciństwa. Oczywiście jest, że podejście do kwestii percepcji i przeżywania czasu w dzieciństwie i kolejno następujących po sobie okresach ulega zmianom wraz z upływem czasu. Dokonują się wewnętrzne, indywidualne modyfikacje, jednak i one budowane są według reguł społecznego przyzwolenia i zgodnie z przyjętym sposobem myślenia w danej społeczności (także mikrospołeczności). W każdym okresie życia specyficzna i ważna dla niego grupa przynależności wyznacza sposób pojmowania czasu; podobnie jak aktywności, autonomii czy odpowiedzialności. Dla dziecka najbliższą emocjonalnie grupą jest rodzina; to ona – jako pierwsza i w sposób względnie trwałe – programuje dziecko, przekazując określone podejście i parametry czasowe, często także całe skrypty zachowania wobec różnych sytuacji, spraw (i czasu). Z całą pewnością oddziaływanie czasu na przeżycia, których doświadcza się w dzieciństwie, opiera się na innych zasadach niż w pozostałych okresach – młodości i dorosłości. Dorośli wprowadzają w życie dziecka własne zasady czasowe, które generują całe mnóstwo typowych zjawisk o charakterze przyczynowo-skutkowym. Antycypacja czasowa doświadczeń uzależniona jest od rodziców i innych osób znaczących, narzucających dziecku określone przez siebie parametry postrzegania czasu, ucząc je w ten sposób odpowiedzialności. Wraz z dojrzewaniem charakter tych zjawisk się zmienia i działania zewnętrzne dorosłych nie są już tak niezbędne, by w najbliższej przyszłości dziecko w sposób podmiotowy uczyło się funkcjonalnego wykorzystywania czasu w codziennych sytuacjach¹⁶. Zdarza się jednak, że poczucie jego emocjonalnej wolności zostaje z jakiegoś powodu zaburzone i ma ono problem z jednoczesnym realizowaniem ważnych potrzeb i kształtowaniem kompetencji związanych z organizowaniem sobie czasu. W takich sytuacjach albo w sposób naturalny powstają bariery w procesie rozwoju jego samodzielności, podejmowaniu odpowiedzialności, blokując realizację ważnych potrzeb indywidualnych i społecznych, umiejętność poszukiwania i kreowania siebie, albo też – wbrew oczekiwaniom – kształtują się mechanizmy obronne, które wyzwalają autonomiczną siłę do budowania zaradności i jej podmiotowego

¹⁶ Jest to proces trudny, ale w jego wyniku młody człowiek uczy się świadomości, organizowania i kontroli własnego czasu bez udziału dorosłych.

wykorzystywania. Choć efekty szybkiego wchodzenia w samodzielność można uznać za korzystne dla dziecka, to jednak – w niektórych sytuacjach – odbywa się to kosztem utraty bez troski dzieciństwa¹⁷.

Dla fenomenu jakości życia bardzo ważny jest aspekt zwany „subiektywno-przeżyciowym”. O wysokiej jakości życia – z podmiotowego punktu widzenia – decyduje głębia¹⁸, a także trwałość pozytywnych uczuć, przeżyć i doświadczeń. Jakość życia pozostaje w bezpośrednim związku z człowiekiem, który jest autorem definicji własnego Ja poprzez określenie własnego miejsca w świecie. Dlatego też ważnym aspektem jakości życia jest realizowanie własnych celów, respektowanie własnego systemu wartości, szanowanie własnego osobowego JA. Taka konfrontacja z samym sobą i poszukiwanie najbardziej indywidualnych, oryginalnych odniesień i autodefinicji¹⁹ – w okresach sensytywnych czy kryzysowych (czyli dużej wrażliwości na czynniki generujące samoocenę) – może wywoływać poczucie osamotnienia, bezsilności, nieudolności czy nawet kryzysu własnej tożsamości. Takie emocje i doznania są uciążliwe i trudno jest sobie z nimi poradzić. Oczywiście ryzyko ponoszą jednostki dotknięte dysfunkcjonalnością rodziny; problem ten jednakże dotyczy też grupy młodych ludzi na etapie latencji lub adolescencji, narażonych – albo przez rodziców, albo przez

¹⁷ Uwaga ta dotyczy dzieci, które przedwcześnie muszą dorosnąć, być samodzielne i często podejmować odpowiedzialność za Innych – rodzeństwo, czasami nawet za niezaradnych, dysfunkcyjnych rodziców. Są to sytuacje wyjątkowo trudne, ograniczające poczucie bezpieczeństwa.

¹⁸ Można by w tym miejscu odwołać się do pojęcia „uczuć oceanicznych” – czymś bezgranicznym, czego doświadcza głównie dorosły człowiek na etapie ogromnego zaangażowania, a co – w ujęciu Z. Freuda – prawdopodobnie jest pozostałością po narcyzmie pierwotnym. Pojęcie to jednak – niezależnie od psychoanalitycznego spojrzenia – wydaje się niezwykle użytecznym, a nawet adekwatnym odpowiednikiem do oddania charakteru stanów przeżywanych pozytywnie.

¹⁹ Autodefinicja utożsamiana jest w psychologii z pojęciem samowiedzy. Por. M. Jarymowicz: *Spostrzeganie własnej indywidualności. Percepcja i atrakcyjność odrębności własnej osoby od innych ludzi*. Wrocław 1984, UWR; Jest formą wiedzy o sobie, która rozwija się w płaszczyźnie autokreacji – będącej elementem osobniczego rozwoju i procesem niezwykle trudnym, wrażliwym na działanie czynników zewnętrznych. Dlatego też w poszukiwaniu prawidłowości procesów rozwojowych w obszarze koncepcji społecznego Ja pomocne i uzasadnione wydaje się uwzględnienie kontekstualno-dialektycznych mechanizmów rozwoju. Pozwala to na zilustrowanie tła społecznego i kulturowego człowieka, który – wraz ze zwiększającą się współzależnością między różnymi kontekstami kulturowymi, w których uczestniczy – poszukuje swojej oryginalności i niepowtarzalności. Dlatego też niezwykle ważne są wszystkie bodźce rozwojowe, regulujące zdolność społecznego przystosowania się, umiejętność komunikowania, gotowość do podejmowania dialogu z Innymi, rozwijania swoich indywidualnych zdolności poznawczych oraz aksjologicznych kompetencji w kolejnych okresach życia. Ten fazowo przebiegający proces, jego liczne uwarunkowania i prawidłowości okazują się niezwykle istotne dla stworzenia ostatecznej autoprojekcji – koncepcji oraz kondycji osobowego i społecznego Ja u progu dorosłości.

kulturę i jej przemiany²⁰ – na ryzyko kryzysu owej autodefinicji. Próbuąc temu stawić czoło, uczą się oni nie zawsze dobrze pojmowanego konformizmu albo też mechanizmów obronnych, które chronią na krótko, utrwalając negatywne mechanizmy zastępcze, wykorzystywane na drodze (w etapach) realizowania ważnych potrzeb. Zdarza się również, że wywołują procesy automatyzacji zachowań, prowadząc do braku autentyczności²¹, który to blokuje „zdolność bycia sobą” i obniża tym samym poczucie jakości życia. Bycie sobą to umiejętność samodzielnej odpowiedzi na pytanie „jaki jestem?”. Z tak sformułowanym pytaniem spotykamy się w opracowaniach wielu autorów – Autorytetów²²; jest to ważne uniwersalne pytanie, które – z czasem i oczekiwaniami społecznymi wobec dziecka – ewoluuje do pytania: „kim jestem, że mam jakąś wiedzę..., że radzę sobie z wymaganiami innych ludzi..., albo też takiej umiejętności w sobie nie odnajduję?”.

Można by metaforycznie powiedzieć, że dystans do kultury jako narzędzia realizacji społecznej w procesie socjalizacji jest człowiekowi potrzebny. Umożliwia on spojrzenie na kulturę przez pryzmat warunków poszerzających sferę podmiotowej autonomii i wolności człowieka. Jak zauważa Paweł Boski²³ – kultura przestaje być krępującym gorsetem, nieomal narzucającym jednostce sposób na życie. Pozostaje wprawdzie jako miejsce, środowisko i obszar dziedziczenia, jednak człowiek poprzez pokonywanie wynikających z tego założeń ograniczeń i naturalne osłabianie funkcji regulacyjnej kultury²⁴ wyzwala własne oczekiwania i siłę sprawczą do ich realizacji. Dzieje się to wraz z poprawą warunków i standardu życia, a także lepszą świadomością własnych potrzeb i nazywaniem poszczególnych etapów tego procesu. Zmiany te okazują się kosztowne; wymagają wiele pracy nad sobą. Samo bycie – zaistnienie – w kulturze jest niewystarczające. Tylko aktywne w niej uczestnictwo i zmiany dokonywane w codziennych partycypacjach dotyczących przyszłości umożliwiają poczu-

²⁰ Przemiany kultury dotyczą wielu obszarów, poczynając od obyczajowości i moralności, poprzez przemiany stylów życia, skończywszy na kreowaniu tożsamości człowieka i jego cech. Można o nich mówić w różnych kategoriach – od komunikacji po konsumpcję. Szerzej na ten temat m.in.: Z. Melosik Z. (red.): *Ciało i zdrowie w społeczeństwie konsumpcji*. Toruń–Poznań 1999, Wydawnictwo „Edytor”.

²¹ Szerzej E. Froom: *Ucieczka od wolności*. Warszawa 1993, Wyd. „Czytelnik”.

²² Mowa w tym miejscu w szczególności o B. Suchodolskim. Por. szerzej na ten temat B. Suchodolski: *Model wykształconego Polaka (Program studiów nad powszechnym kształceniem ogólnym w perspektywie)*. W: B. Suchodolski (red.): *Model wykształconego Polaka*. Wrocław 1980, Ossolineum.

²³ P. Boski: *Wartości, tożsamość kulturowa a jakość życia*. W: A. Bańka, R. Derbis (red.): *Psychologiczne i pedagogiczne wymiary jakości życia*. cyt. wyd., s. 82.

²⁴ Istnieją ujęcia, w których kultura – jako wspólna sfera symboliczna – jest ogniwem scalającym życie społeczne.

cie podmiotowości, sensu i wartości życia, a tym samym odczuwane subiektywnie poczucie szczęścia. Uważa się, że aktywizacja ta jest wyższa wraz ze wzrostem korzystnych warunków do nieskrępowanego rozwoju. Powstaje jednak w tym miejscu pytanie o to, w jakiej kulturze funkcjonuje współczesny człowiek i co z niej czerpie?

Codzienne życie – w dobie ewaluacji i akceleracji kulturowej²⁵, także nieustającego wzrostu konsumpcji – dotyka jakże często syndromu paradoksu. Dzieje się tak między innymi w sytuacjach, kiedy mając wiele dóbr i nowych relacji (również dążąc do kolejnych – wciąż nowych i bardziej atrakcyjnych społecznie), tak naprawdę człowiek odczuwa pustkę i liczne niedostatki wokół siebie bądź w sobie. Narażenie na doświadczanie owych niedostatków dotyczyć może naprzemiennie lub jednocześnie różnych obszarów życia, przejawiając się w warstwach psychicznego, społecznego i kulturowego funkcjonowania. Kuszące jest w tym miejscu przywołanie wciąż obecnej (odwołująca się jeszcze do stanowiska psychologicznego K. Lewina²⁶) znanej w psychologii idei wspólnego mianownika, w którym zawierają się siły wewnętrzne rozwoju człowieka i zewnętrzne siły szeroko pojętego środowiska – rozumianego jako aktywna przestrzeń (w wymiarze fizyczno-przestrzennym). Tak pojmowane środowisko życia – w odróżnieniu od wcześniejszego traktowania go w kategoriach pasywnych i przeciwstawnych do przestrzeni tzw. ludzkich jakości – staje się obszarem, w którym zachodzą dynamiczne procesy percepcji, wymiany i akomodacji w przestrzeni fizyczno-społecznej. Coraz bardziej widoczne wydają się też efekty społeczne kulturowej akceleracji, przejawiające się między innymi w transformacjach środowiska społeczno-kulturowego, stylów życia, a także licznych – nie zawsze pozytywnych i prorozwojowych – transgresjach (osobowościowych, społecznych czy socjoekonomicznych)²⁷. Mechanizmy funkcjonowania psychicznego człowieka są produktem procesów selekcji²⁸. Współzawodnictwo

²⁵ Zauważa się, że zjawisko akceleracji kulturowej odwołuje się do kwestii akceleracji procesów cywilizacyjnych – m.in. wzrastającej roli mediów i technologii informatycznych, a także społecznych jej efektów – widocznych w obszarach wychowania i rozwoju. Akceleracja ta – jako zjawisko zgeneralizowane – sprzyja przyspieszeniu w czasie procesów rozwojowych oraz wszelkich związanych z nim form iniekcji.

²⁶ K. Lewin: *Field theory in social science*. New York 1951, Harper. Za: A. Bańka: *Czy i jak psychologia może przyczynić się do poprawy jakości życia? Ewolucja sposobów pojmowania roli środowiska w psychologii*. W: R. Derbis (red.): *Jakość życia. Od wykluczonych do elity*. Częstochowa 2008, Akademia im. Jana Długosza, s. 59.

²⁷ Szerzej o transgresjach J. Koziński: *Transgresja i kultura*. Warszawa 2002, Wydawnictwo Akademickie „Żak”; J. Koziński: *Transgresyjna koncepcja człowieka*. Warszawa 1987, PWN.

²⁸ A. Bańka: *Czy i jak psychologia może przyczynić się do poprawy jakości życia? Ewolucja sposobów pojmowania roli środowiska w psychologii*. W: R. Derbis (red.): *Jakość życia. Od wykluczonych do elity*. cyt. wyd., s. 57–58.

i – z drugiej strony – naturalne dążenie do uzyskania równowagi, jako dwa przeciwstawne sobie mechanizmy funkcjonowania psychicznego okazują się efektem procesów ewolucyjnych. Trudno jest współcześnie – z perspektywy rozwoju kulturowego i aktualnego poziomu cywilizacyjnego – zachować taki model uczestnictwa w kulturze, który odwoływałby się do realizowania potrzeb człowieka (szanowałby je) z uwzględnieniem cech środowiska naturalnego, sprzyjających generowaniu ludzkich jakości życia, przygotowując go jednocześnie do pełnienia zadowalających ról społecznych.

Interesującą koncepcją jakości życia, którą można by w tym miejscu przywołać, jest koncepcja M. Bacha i Marcii H. Rioux²⁹. Autorzy zakładają, że związek między warunkami życia człowieka a zadowoleniem z jego przebiegu nie jest tak prosty i oczywisty, jak by się mogło wydawać. Brak bowiem wyraźnej symetrii pomiędzy zróżnicowanymi potrzebami ludzi a pełnionymi przez nich rolami społecznymi i realizowanym stylem życia. Trudno też ustalić rodzaj wzmocnień oddziałujących na budowanie i rozwój kontroli zachowań emocjonalnych (także mechanizmów obronnych) w stosunku do środowiska społecznego. Zajmowanie się kwestią jakości życia ma zatem sens szczególnie wtedy, gdy badacz zrezygnuje z indywidualnej, psychologicznej perspektywy badań i opisu zjawisk na rzecz przyjęcia szeroko zakrojonej perspektywy społecznej (środowiskowej – sięgającej do związków i relacji łączących człowieka ze środowiskiem codziennym, życiowym, rozwojowym). Zgodnie z takim założeniem ważne w rozwoju standardy społeczne osadzone są w kilku obszarach wyznaczających możliwości realizowania podobnych szans życiowych (także potencjału tkwiącego w osobie i środowisku), planów i projekcji dotyczących partycypowanej przyszłości, niezależnie od przyjętego indywidualnego systemu wartości, poglądów i hierarchii potrzeb. W koncepcji tej w sposób dość oczywisty wyraża się związek między jednostką a otoczeniem. Opisując teorię, zauważa się, że poszczególne standardy służące określeniu społecznej jakości życia oscylują wokół kilku kategorii, takich jak: – możliwość samostanowienia wyznaczana przez posiadane zasoby środowiska, a także prawa człowieka lub presja instytucji; – stopień demokratyzacji życia społecznego, mierzony rozpoznawaniem możliwości człowieka i ich zdolności współuczestniczenia oraz współdecydowania, a także – wspomniany już poziom równości społecznej przejawiający się w wyrównywaniu szans z uwzględnieniem różnic kulturowych, światopoglądowych i osobowościowych. Analiza tego ujęcia pozwala zauważyć, że wraz z wyższym poziomem tych właściwości w społeczeństwie wzrastać powinna potencjalnie jakość jego życia.

²⁹ Na koncepcję tę powołuje się J. Daszkowska; por. J. Daszkowska: *Jakość życia w perspektywie pedagogicznej*. Kraków 2007, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Można więc powiedzieć, że wysoki poziom społecznej jakości życia determinuje jednostkowe poziomy zadowolenia z przeżywanej codzienności. Nie trudno zatem zauważyć, że w obrębie obu priorytetowych składników, jakie się tu pojawiają, dochodzi do swoistego sprzężenia zwrotnego, które wskazuje, że wraz z podnoszeniem przez człowieka swojej satysfakcji i kondycji życiowej (także w związku z rolą rodziny, grup towarzyskich i lokalno-sąsiedzkich) wzrasta szansa na postrzeganie realizującej się w społeczeństwie idei wolności i samostanowienia.

Zauważa się, że poziom zadowolenia młodego pokolenia z aktualnej, codziennej rzeczywistości związany jest też z szeroko pojętą adaptacją – poszukiwaniem własnej drogi rozwoju indywidualnego (emocjonalno-społecznego w relacjach i interakcjach; później także społeczno-zawodowego, a także eksperymentowaniem z rolami społecznymi (począwszy od nauki ich podejmowania, po pełnienie i czerpanie z tego satysfakcji). Samoświadomość i zachowanie indywidualnej drogi rozwoju dają możliwość określenia własnego stosunku do życia poprzez wybór określonych wartości, które są dla człowieka szczególnie istotne, i które stara się urzeczywistnić, budując swoją autentyczność. Zdaniem M. Dymek³⁰ to wizja prawidłowego przebiegu rozwoju, w której punktem centralnym są te procesy wewnętrzne, które służą regulowaniu zdolności organizowania się naszych doświadczeń, ukierunkowują ich pozytywny przebieg, przyczyniają się do podnoszenia odczuwanej jakości życia. Szanse tego rozwoju czasami bywają jednak ograniczone przez określone czynniki społeczne i właściwości zachowania człowieka w sytuacjach, gdy doświadcza on problemów braku dojrzałości, gdy nie jest świadomy własnych potrzeb, doświadcza presji otoczenia i uległości wobec niego. Można by powiedzieć, że w sposób zrównoważony dojrzewają zatem osoby, które w codziennych sytuacjach mogą się realizować. Oznacza to, że funkcjonują w środowisku kulturowym, które pozwala im – używając słów M. Nowaka³¹ – urzeczywistniać, ubogacać i wyrażać siebie. Taka interpretacja odwołuje się do rozumienia kultury przez pryzmat budowania interaktywnych platform myślenia i działania: podmiotowo-sprawczej, personalistycznej i aksjologicznej. Czy współczesna kultura spełnia te

³⁰ M. Dymek: *Samoakceptacja drogą do sukcesu*. Warszawa 1997, Instytut Badan Edukacyjnych, s. 12.

³¹ Powołuję się w tym miejscu na dyskusję podjętą przez ks. prof. Mariana Nowaka podczas międzynarodowej konferencji naukowej pn. *Kultura w edukacji międzykulturowej* (organizowanej w Ustroniu w październiku 2012 przez Zakład Pedagogiki Ogólnej UŚ, WSP ZNP w Warszawie i SWEM), w której zwracał uwagę na konieczność rozumienia kultury z perspektywy wartości związanych z człowiekiem, podkreślając doniosłą rolę kultury ludzkości, związaną z poszukiwaniem sposobów urzeczywistniania siebie i wartości.

kryteria, czy jest otwarta na łączenie całego bogactwa swojej oferty z wartościami, które służą pielęgnowaniu poszczególnych dziedzin życia człowieka³²?

Psychologiczne podstawy jakości życia człowieka a jakość kultury

Jak wcześniej wspomniałam, świat kulturowy, w którym funkcjonuje każdy człowiek, powinien być dla niego platformą do aktywności, interakcji i procesów samodoskonalenia³³. Jeśli kulturze przypisuje się taki właśnie sens, podobnego sensu nabiera edukacja. Jeśli kultura pozwala się człowiekowi rozwijać, sprzyja jego podmiotowości, motywacji zdobywania wiedzy i podnosi jakość życia.

Sama jakość życia jako kategoria badawcza nabiera współcześnie nowego znaczenia; zmieniają się jej społeczne i kulturowe wyznaczniki, a także parametry opisu. Dzieje się to między innymi na skutek zmian społeczno-ekonomicznych, wzrostu mobilności, większego spektrum doświadczania świata i tego, co dla człowieka atrakcyjne. Na nasze wybory, weryfikujące się poprzez zdobywanie doświadczeń, oddziałuje w sposób istotny kultura, sposoby jej rozumienia i formy aktywności w niej. Sukcesy i porażki z nią związane człowiek traktuje – o czym była już mowa wcześniej – jako podstawowe kryteria oceny siebie. Zgodnie z trójwymiarową koncepcją ludzkiego życia dotyczą one trzech obszarów zmian w sferach: psychofizycznej, psychospołecznej i kulturowej. Rozwijamy się zatem poprzez możliwość wykorzystywania zasobów własnych i zasobów kultury. Poczucie, że owe zasoby dobrze wykorzystujemy, dostarcza nam pewności siebie i wzmacnia równowagę między tzw. „Ja idealnym” a „Ja realnym”, sprzyjając satysfakcji i odczuwanej jakości doświadczeń (wyznaczającej też poczucie jakości życia). Można zatem powiedzieć, że poczucie jakości życia to poziom zaspokojenia potrzeb w obszarach doświadczania własnego rozwoju, skuteczności w interakcjach społecznych i układach kulturowych (grupach przynależności i odniesienia). Bilans odczuwanej satysfakcji z powyższych form aktywności w sposób istotny wyznacza poczucie jakości życia. Jeśli bilans ten wypada pomyślnie, człowiek jest zadowolony z życia i może w sposób świadomo-

³² S. Kowalik: *Estetyzacja życia codziennego a jakość życia człowieka*. W: R. Derbis (red.): *Jakość życia. Od wykluczonych do elity*. cyt. wyd., s. 36–37.

³³ Zdaniem prof. K. Olbrycht kultura ogólnoludzka związana jest z wartościami samodoskonalącymi (z dyskusji podjętej na wspomnianej międzynarodowej konferencji naukowej pn. *Kultura w edukacji międzykulturowej*, organizowanej w Ustroniu w październiku 2012 przez Zakład Pedagogiki Ogólnej UŚ, WSP ZNP w Warszawie i SWEM).

my – podmiotowy – projektować swoją przyszłość, wykorzystując potencjał tkwiący w kulturze i środowisku. Jest to sytuacja dająca poczucie bezpieczeństwa, uruchamiająca samodzielną refleksję (i autorefleksję), a także przyjmowanie nowych ról i ważnych zadań społecznych (podzielanych przez jednostkę mentalnie i jednocześnie zawierających się w oczekiwaniach kulturowych). Zdarza się, że młodzi ludzie mają problemy z wchodzeniem w te role i odczuwają różne stany przesilenia, mające swoje źródła w środowisku, jak i samej kulturze. Informacje o efektach własnych działań nie zawsze okazują się satysfakcjonujące. Wówczas postulatywny obraz tego, jak ma być, tworzy się na drodze poszukiwania atrakcyjnych umiejscowień w kulturze. Przykładem tego typu zachowań jest czerpanie wzorów od innych ludzi bądź z nośników kulturowych uznawanych przez człowieka za ważne. W takich sytuacjach szeroko rozumiana kultura, często identyfikowana z kulturą masową (w szczególności kreowaną przez media), okazuje się dla młodych ludzi żywym źródłem wsparcia społecznego. Można w tym miejscu wskazać pewną prawidłowość dotyczącą związku między aktywizacją własną a poczuciem jakości życia i jej stabilności. Wskazuje ona, że stabilność jakości życia (w sensie pozytywnym) zależy od spektrum i skali naszej aktywności społecznej. Przy zawężeniu owej aktywności trudniej jest zrekompensować niepowodzenia, jakie napotykamy w różnych dziedzinach naszego życia³⁴.

Społeczne i edukacyjne uwarunkowania adaptacji do zmian

By zapobiec wyłącznie pozornej autentyczności autonomicznego udziału w kulturze, jak również nie zawsze korzystnym zachowaniom kompensacyjnym (wielokrotnie też mechanizmom zastępczym)³⁵, potrzebna jest dbałość o prawidłowe

³⁴ Są to dziedziny życia doświadczane przez człowieka w wymiarach: warunków bytowych, rodzinnych, obywatelskich, towarzyskich, a także wymiarze duchowym, społeczności lokalnej, czasu wolnego i pracy. Wyodrębnione obszary – zdaniem M. J. Sirgy – uważane są za najistotniejsze dziedziny życia wpływające na odczuwanie jego jakości. Szerzej na ten temat S. Kowalik: *Estetyzacja życia codziennego a jakość życia człowieka*. W: R. Derbis (red.): *Jakość życia. Od wykluczonych do elity*. cyt. wyd., s. 38.

³⁵ Część młodzieży i osób dorosłych wykazuje wyjątkową podatność na pozorne kreowanie autentycznego wizerunku człowieka (z udziałem mediów). Media, podobnie jak grupy subkulturowe, pozwalają młodym ludziom poczuć się atrakcyjnymi, nie stawiając w zamian żadnych wymagań. Jest to kwestia uzewnętrznienia się w odpowiednim dla siebie czasie i przyjęcia określonego stylu bycia, który jest aktualnie lansowany. Łatwa wydaje się wówczas identyfikacja z „idealnym Ja”, podobnie jak łatwe jest imitowanie zachowań zgodnych w wartościami cenionymi społecznie. Jednocześnie jednak takie kreacje sprzyjać mogą kształtowaniu się osobowości niedojrzałej i stwarzać ryzyko pojawienia się problemów tożsamościowych.

diagnozowanie obszarów, w których na co dzień funkcjonuje młody człowiek. Ważne jest dostrzeganie jego potencjału, ale – obok tego oczywistego priorytetu – nade wszystko – organizowanie warunków do nieskrepowanego rozwoju, a także wyrównywania szans życiowych tych osób, które swojej siły sprawczej i motywacji same nie mają bądź nie odczuwają. Z jednej zatem strony ważne są działania wzmacniające autonomię i podmiotowe stawianie się jeszcze silniejszym odbiorcą/współtwórcą kultury, z drugiej – oczywiste i niezbędne działania oraz strategie pomocowe w zakresie maksymalizowania pozytywnych emocji i doświadczeń w życiu. Warunkiem skonstruowania modelu takiej równowagi w budowaniu poczucia jakości życia jest koncentracja na wybranych wyznacznikach jego jakości; tych, których oddziaływanie na konkretnego człowieka można bliżej określić i selektywnie zaprojektować. Wśród spraw wyznaczających ważne obszary możliwości indywidualnych i odczuwanego poziomu jakości życia (w warunkach niekorzystnych – stanowiących zarazem podłoże ryzyka tego rozwoju), wymienić można uwarunkowania społeczne i edukacyjne. Na te pierwsze składają się: potencjał środowiska i kapitał społeczno-kulturowy, ważne dla jednostki miejsca i grupy społecznego odniesienia, rozwój miejsc i środowisk sprzyjających samorealizacji (w dorosłym życiu miejsc pracy), jak również organizowanie warunków sprzyjających wyrównywaniu szans życiowych (często z wykorzystaniem programów bądź strategii pomocowych). Grupa tych uwarunkowań stanowi zatem stymulator środowiskowy sprzyjający maksymalizowaniu ludzkich przeżyć i szans na lepszy rozwój. Uwarunkowania edukacyjne związane są z tworzeniem różnego typu możliwości: kształcenia i samokształcenia, zdobywania umiejętności radzenia sobie z problemami adaptacyjnymi (w zakresie różnego typu inicjacji w życiu), uwalniania się od stereotypów na rzecz rozwoju umiejętności komunikowania społecznego i poznawania Innych, wreszcie – podmiotowego „stawania się” (rozwoju autentyczności i spójnej tożsamości). Powyższe postulaty dotyczące konieczności tworzenia warunków rozwoju człowieka (zwłaszcza dzieci, młodzieży i młodych dorosłych, narażonych na ryzyko zagubienia w świecie wirtualnych pokus i blichtru medialnej codzienności) wydają się oczywistym życzeniem do koniecznej realizacji. Na poszczególnych etapach życia o jego jakości decydują mechanizmy ewaluacyjne charakterystyczne dla danego stadium rozwoju. Poszukując jednak wspólnego mianownika dla generowania progresywnych zmian w zakresie przeżyć osobistych i odczuwanej kondycji psychospołecznej za priorytetowe, uznać można uwzględnienie powyższych kryteriów. Z uwagi na ich wieloaspektywność i szeroki kontekst teoretyczno-empirycznych odniesień, stanowią one materiał do wykorzystania w odrębnym opracowaniu.

Bibliografia

Bańka A.: *Czy i jak psychologia może przyczynić się do poprawy jakości życia? Ewolucja sposobów pojmowania roli środowiska w psychologii*. W: R. Derbis (red.): *Jakość życia. Od wykluczonych do elity*. Częstochowa 2008, Akademia im. Jana Długosza.

Bloom A.: *Umysł zamknięty*. Warszawa 2012, Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Boski P.: *Wartości, tożsamość kulturowa a jakość życia*. W: A. Bańka, R. Derbis (red.): *Psychologiczne i pedagogiczne wymiary jakości życia*. Poznań–Częstochowa 1994, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie

Daszkowska J.: *Jakość życia w perspektywie pedagogicznej*. Kraków 2007, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Derbis R.: *Odpowiedzialna wolność w kształtowaniu jakości życia*. W: A. Bańka, R. Derbis (red.): *Psychologiczne i pedagogiczne wymiary jakości życia*. Poznań–Częstochowa 1994, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie.

Dymek M.: *Samoakceptacja drogą do sukcesu*. Warszawa 1997, Instytut Badań Edukacyjnych.

Froom E.: *Ucieczka od wolności*. Warszawa 1993, Wyd. „Czytelnik”.

Jarymowicz M.: *Spostrzeganie własnej indywidualności. Percepcja i atrakcyjność odrębności własnej osoby od innych ludzi*. Wrocław 1984, UWr.

Kowalik S.: *Estetyzacja życia codziennego a jakość życia człowieka*. W: R. Derbis (red.): *Jakość życia. Od wykluczonych do elity*. Częstochowa 2008, Akademia im. Jana Długosza.

Kowalik S.: *Estetyzacja życia codziennego a jakość życia człowieka*. W: R. Derbis (red.): *Jakość życia. Od wykluczonych do elity*. Częstochowa 2008, Akademia im. Jana Długosza.

Kowalik S.: *Psychologiczne wymiary jakości życia*. W: A. Bańka, R. Derbis (red.): *Myśl psychologiczna w Polsce Odrodzonej*. Poznań–Częstochowa 1993, Wyd. „Gemini”.

Kowalik S.: *Temporalne uwarunkowania jakości życia*. W: A. Bańka, R. Derbis (red.): *Psychologiczne i pedagogiczne wymiary jakości życia*. Poznań–Częstochowa 1994, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie.

Kozielecki J.: *Transgresja i kultura*. Warszawa 2002, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Kozielecki J.: *Transgresyjna koncepcja człowieka*. Warszawa 1987, PWN.

Lewin K.: *Field theory in social science*. New York 1951, Harper. Za: A. Bańka: *Czy i jak psychologia może przyczynić się do poprawy jakości życia? Ewolucja sposobów pojmowania roli środowiska w psychologii*. W: R. Derbis (red.): *Jakość życia. Od wykluczonych do elity*. Częstochowa 2008, Akademia im. Jana Długosza.

Łukaszewski W.: *Szanse rozwoju osobowości*. Warszawa 1984, KIW.

Melosik Z. (red.): *Ciało i zdrowie w społeczeństwie konsumpcji*. Toruń–Poznań 1999, Wydawnictwo „Edytor”.

Obuchowski K.: *Galaktyka potrzeb*. Poznań 2000, Zysk i S-ka.

Obuchowski K.: *Od przedmiotu do podmiotu*. Bydgoszcz 2001, Akademia Bydgoska im. Kazimierza Wielkiego.

Suchodolski B. (red.): *Model wykształconego Polaka*. Wrocław 1980, Ossolineum.

Szczurek-Boruta A.: „Zadania rozwojowe” jako kategoria pedagogiczna – wykorzystanie i perspektywy. W: R. Wawrzyniak-Beszterda (red.): *Wokół zagadnień wychowania – aspekty teoretyczne i przyczynki empiryczne*. Poznań 2000, Zeszyty Naukowe Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, Wydawnictwo Naukowe UAM.

Szczurek-Boruta A.: *Zadania rozwojowe*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. t. 7, V–Ż. Warszawa 2008, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Jakość kultury i jakość życia.

Społeczne i edukacyjne uwarunkowania adaptacji do zmian **Streszczenie**

Będąca przedmiotem tego opracowania jakość życia – jako kategoria niezwykle dynamiczna – nabiera w ostatnich latach szczególnego znaczenia, w szczególności dlatego, że zmieniają się jej społeczne wyznaczniki. Stan ten generuje nowe parametry opisu jakości życia, wskazując, że – zgodnie w trójwymiarową koncepcją ludzkiego rozwoju – poziom zaspokojenia potrzeb w sferze psychofizycznej, kulturowej i psychospołecznej (interaktywnej) zależy od jakości kultury w środowisku życia. Jeśli kultura (i środowisko) pozwala człowiekowi rozwijać się, sprzyja kształtowaniu się jego podmiotowości i podniesieniu odczuwanej jakości życia. Kwestiom tym poświęcone jest niniejsze opracowanie.

**Quality of culture and quality of life.
Social and educational conditions of adaptation to changes
Summary**

The issue of the quality of life – as an exceptionally dynamic category – has gained particular significance in recent years, mainly due to changes of its social determinants. This state generates new parameters of the description the quality of life. What is indicated in accordance with the three-dimensional concept of human development is that the level of fulfilling needs in the psycho-physical, cultural and psycho-social (interactive) sphere depends on the quality of culture in the environment. If the culture (environment) allows the person to develop, it facilitates shaping this person's orientation towards the self and increases the perceptible quality of life. These issues are explored in the presented study.

Translated by Agata Cienciała